



IN OMAGGIO

LA PIATTAFORMA DIGITALE «INSEGNARE DOMANI SECONDARIA»

Quiz di simulazione interattivi | Contenuti aggiuntivi

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

CONCORSO DOCENTI STRAORDINARIO **SOSTEGNO SCUOLA SECONDARIA**

PROVA SCRITTA

MANUALE E QUIZ DI SIMULAZIONE

**INSEGNARE
DOMANI
CONCORSI**

Erickson

IL LIBRO

CONCORSO DOCENTI STRAORDINARIO SOSTEGNO SCUOLA SECONDARIA

La Prova Scritta del Concorso docenti sostegno è *computer-based* e consiste in quesiti a risposta multipla volti all'accertamento delle conoscenze di pedagogia, psicopedagogia e metodologie didattiche, nonché di informatica e lingua inglese. I 28 contributi presenti in questo volume, scritti da specialisti ed esperti del settore, approfondiscono dettagliatamente temi di psicopedagogia-didattica, strategie di lavoro con alunni con disabilità e BES e organizzazione e governance della scuola.

I principali profili di funzionamento presi in considerazione sono: disabilità intellettiva, disabilità motoria, difficoltà di linguaggio e nella comunicazione, difficoltà nella sfera emotiva, ADHD, disturbo dello spettro autistico e disturbi e difficoltà motorie.

Un manuale efficace e in linea con il bando di concorso per prepararsi alla Prova Scritta.

- 8 contributi sulla **psicopedagogia-didattica**
- 17 contributi su **disabilità e bisogni educativi speciali**
- 3 contributi su **organizzazione e governance della scuola**
- **quiz interattivi** di simulazione sulla piattaforma digitale

INSEGNARE DOMANI

La collana «Insegnare Domani», frutto dell'esperienza quarantennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, raccoglie strumenti completi e indispensabili per tutti coloro che si preparano ad affrontare le prove del Concorso per il personale docente.

CONTENUTI E QUIZ DIGITALI SU

- ambito pedagogico
- ambito psicopedagogico, compresi gli aspetti relativi all'inclusione
- ambito metodologico didattico, compresi gli aspetti relativi alla valutazione
- conoscenza della lingua inglese al livello B2 del QCER
- competenze digitali inerenti l'uso didattico delle tecnologie
- consigli sulla preparazione del concorso
- sezione normativa in continuo aggiornamento su «Grandangolo».



LIBRO



QUIZ
INTERATTIVI

€ 39,00



www.erickson.it

INDICE

Introduzione	11
--------------	----

Parte prima

Psicopedagogia-didattica

Capitolo 1

Psicologia dell'apprendimento	17
-------------------------------	----

Capitolo 2

Competenze chiave del curriculum e didattica per competenze	35
---	----

Capitolo 3

Mediazione, organizzazione didattica e processi di insegnamento-apprendimento	53
---	----

Capitolo 4

Ambienti di apprendimento inclusivi	75
-------------------------------------	----

Capitolo 5

La didattica metacognitiva	91
----------------------------	----

Capitolo 6

La didattica laboratoriale	107
----------------------------	-----

Capitolo 7

Caratteri della compresenza didattica	117
---------------------------------------	-----

Capitolo 8

Tecnologie per la didattica inclusiva	131
---------------------------------------	-----

Parte seconda

Disabilità e BES

Capitolo 9

Didattica inclusiva: alcuni elementi indispensabili per un'azione attenta, sensibile e congiunta 145

Capitolo 10

Diversità come risorsa 163

Capitolo 11

Personalizzazione, individualizzazione, adattamento e facilitazione dei contenuti e dei materiali didattici 191

Capitolo 12

Strategie, strumenti e misure compensative e dispensative 205

Capitolo 13

Il Profilo di funzionamento su base ICF, il PEI in prospettiva bio-psico-sociale e il Progetto di Vita 219

Capitolo 14

Il Piano Didattico Personalizzato 233

Capitolo 15

La valutazione degli alunni con BES 251

Capitolo 16

I disturbi specifici dell'apprendimento: indicazioni per intervenire tempestivamente e supportare gli studenti in un'ottica inclusiva 271

Capitolo 17

Difficoltà di linguaggio e nella comunicazione 295

Capitolo 18

Difficoltà nella sfera emotiva 311

Capitolo 19

L'ADHD: conoscere le caratteristiche e le strategie educative per organizzare una didattica inclusiva 357

Capitolo 20	
Da ritardo mentale a disabilità intellettive	377
Capitolo 21	
Definizione di disabilità grave	403
Capitolo 22	
I disturbi dello spettro dell'autismo	421
Capitolo 23	
Intervento psicoeducativo nei comportamenti problema	443
Capitolo 24	
Disabilità sensoriali	471
Capitolo 25	
Difficoltà motorie: l'UDL per l'educazione fisica e le scienze motorie e sportive	489

Parte terza

Organizzazione e governance

Capitolo 26	
Il profilo del docente inclusivo	515
Capitolo 27	
Organizzazione e governance: verifiche, monitoraggio e valutazione dell'inclusività nelle scuole	531
Capitolo 28	
Relazioni scuola-famiglia e scuola-territorio	551

INTRODUZIONE

Un Concorso è sempre una prova importante e delicata, e mette a dura prova le proprie capacità di finalizzare in un tempo breve una preparazione che è partita da lontano e che può essersi arricchita anche di preziose esperienze sul campo. Nel corso degli anni si sono studiate molte cose, molte sono state sperimentate, ma adesso si manifesta l'esigenza pragmatica di superare un concorso, e di farlo bene, con soddisfazione. Dunque dobbiamo interpretare un copione non scritto da noi, ma imposto dai programmi ministeriali, e dobbiamo interpretarlo bene.

In questo libro ci siamo attenuti ai contenuti del copione, studiando ogni dettaglio dei programmi, leggendo attentamente ogni parola e cercando di capire anche tra le righe ciò che il Concorso richiede. Abbiamo raccolto e scelto per voi i migliori e più completi materiali che possono servire a illustrare e organizzare cognitivamente e metacognitivamente i vari temi e argomenti. Ma per una preparazione efficace non basta che il programma «ci sia tutto», serve anche un input metodologico alla riflessione metacognitiva e alle attività di riconcettualizzazione e organizzazione delle conoscenze. Dovendo dunque, come abbiamo precedentemente accennato, aderire e interpretare un copione scritto da altri, dovrete essere rapidi ed efficaci, ma allo stesso tempo accurati e precisi nel «cucire» le informazioni e le conoscenze più mirate, nel coprire ogni spazio, collegare, riflettere, memorizzare e produrre parole, frasi, argomentazioni. Per superare le prove, questo è vero e innegabile, ma non basta.

Un Concorso è inevitabilmente anche una prova con se stessi. Un momento specifico per fare il punto delle tante cose studiate, pensate, vissute e che avete ora l'occasione di costruire in una «vostra» e originale visione di voi stessi nella vostra professione. Anche se state già lavorando come insegnanti, questa è un'occasione, anche fortemente simbolica, per ripensare con orgoglio ciò che vorreste essere come insegnanti che lavorano per rendere sempre più efficace ed efficiente il processo di insegnamento-apprendimento. Vi sentite, e vorreste essere, insegnanti tecnicamente all'avanguardia sulle varie strategie educative e didattiche,

figure di sistema nelle dinamiche di collaborazione interistituzionale, comunitaria, attori e propulsori di processi di autosviluppo scolastico.

Struttura del volume

I 28 contributi presenti in questo volume, scritti da specialisti ed esperti del settore, approfondiscono e spiegano in modo dettagliato argomenti di psicopedagogia-didattica, strategie di lavoro con alunni con disabilità e BES e organizzazione e governance della scuola. Tutto ciò ha l'obiettivo di permettere ai futuri professionisti di prepararsi efficacemente, e in modo pragmatico, a superare la prova scritta, ma anche di coltivare una visione innovativa e avanguardistica dell'ambito educativo-didattico.

Per ogni ambito i contributi approfondiscono diversi aspetti:

- ◆ Psicopedagogia-didattica
 - Psicologia dell'apprendimento
 - Competenze chiave del curriculum e didattica per competenze
 - Mediazione, organizzazione didattica e processi di insegnamento-apprendimento
 - Ambienti di apprendimento inclusivi
 - Didattica metacognitiva
 - Didattica laboratoriale
 - Compresenza didattica
 - Tecnologie per la didattica inclusiva
- ◆ Strategie di lavoro
 - Didattica e scuola inclusiva
 - Valorizzare la diversità come risorsa
 - Personalizzazione, individualizzazione, adattamento e facilitazione dei contenuti e dei materiali didattici
 - Strategie, strumenti e misure compensative e dispensative
 - Il Profilo di funzionamento su base ICF, il PEI in prospettiva bio-psico-sociale e il Progetto di Vita
 - Il PDP
 - La valutazione degli alunni con BES
 - I Disturbi Specifici di Apprendimento
 - Difficoltà di linguaggio e nella comunicazione
 - Difficoltà nella sfera emotiva
 - Il Disturbo da deficit di attenzione/iperattività (ADHD)
 - Disabilità intellettive
 - L'intervento nella disabilità grave
 - Disturbo dello Spettro dell'Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo

- Intervento psicoeducativo nei comportamenti problema
- Disabilità sensoriali
- Disturbi e difficoltà motorie
- ◆ Organizzazione e governance
 - Il profilo dei docenti inclusivi
 - Rilevazione, monitoraggio e valutazione dell'inclusività nelle scuole e Piano annuale per l'inclusività
 - Relazioni scuola-famiglia e connessione con l'extrascuola.

Conclusioni

Il nostro consiglio è di affrontare questo Concorso con due anime: una pragmatica e orientata in modo efficace alle necessità del programma, e una più personale, improntata a un'originale e orgogliosa identità professionale, affinché possiate coltivare sempre, anche nei momenti di più dura necessità, visioni innovative e desideri di continua evoluzione professionale. Edgar Morin ci ricorda: «Ciò che non si rigenera, degenera». Buono studio, quindi, a tutti voi!

1 Psicologia dell'apprendimento

Silvia Andrich

- 1 Che cos'è l'apprendimento?
- 2 La prospettiva comportamentista
- 3 Dal comportamentismo al cognitivismo
- 4 Sviluppi dell'HIP e nuova concezione dell'apprendimento

1 Che cos'è l'apprendimento?

Definire l'apprendimento non è una cosa né semplice, né scontata e la risposta che ognuno di noi può dare è influenzata da svariati fattori, come la teoria psicologica di riferimento, la nostra esperienza lavorativa o le nostre teorie implicite. La stessa cosa capita quando dobbiamo fornire una definizione univoca all'intelligenza. Cosa vuol dire essere intelligenti?

Osservando anche in maniera naïf una qualsiasi situazione che caratterizza il nostro quotidiano, non faremo certo fatica a notare come l'apprendimento sia qualcosa di inscindibile dal nostro pensare e agire, anche quando esso riguarda gli aspetti più comuni (ad esempio, per un bambino di 5/6 anni imparare ad allacciarsi le scarpe o per un diciottenne imparare a guidare un'automobile), molto spesso, inconsci e non intenzionali (a chi non è mai capitata l'esperienza di apprendere delle informazioni anche in uno stato di mancanza di motivazione?).

L'apprendimento è qualcosa che ci accompagna inevitabilmente per tutto l'arco temporale della nostra esistenza: dalla vita intrauterina, cioè prima di nascere, fino all'età adulta (Cramerotti, 2019).

Anche se pensare a un'idea unica di apprendimento può essere fuorviante e riduttivo, è abbastanza generale e condivisibile da più approcci e teorie psicologiche la definizione che «l'apprendimento è una modificazione relativamente permanente del comportamento che ha luogo per effetto dell'esperienza». La locuzione *relativamente permanente* è inserita per escludere modificazioni comportamentali dovute a variabili particolarmente temporanee come, ad esempio, la stanchezza. Il termine *esperienza* è invece inserito per distinguere le modificazioni dovute

all'apprendimento da quelle dovute alla maturazione, a una malattia o a un danno fisico (Vianello, 1994). In seguito la suddetta definizione di apprendimento, con l'avvento della psicologia cognitivista, è stata ampliata aggiungendo alla modificazione del comportamento anche la modificazione delle conoscenze, delle funzioni cognitive e della sfera emozionale.

I concetti cardine sono e rimangono i termini *modificazione* ed *esperienza*. Anche l'azione più semplice e apparentemente insignificante è fortemente ancorata a un apprendimento passato che modifica quello attuale e influenzerà certamente anche quello futuro, rendendoci così sempre diversi.

Le principali *teorie dell'apprendimento*, presentate di seguito, che hanno scandito la storia della psicologia dai primi anni del Novecento a oggi, aiuteranno il lettore ad apprendere le differenti visioni di come si è evoluta nel tempo la concezione di apprendimento.

2 La prospettiva comportamentista

Il comportamentismo o behaviorismo nacque negli Stati Uniti all'inizio del Novecento per opera di J.B. Watson. L'idea di fondo era che l'oggetto di studio della psicologia scientifica dovesse essere il puro comportamento osservabile, piuttosto che la coscienza, la mente o le sensazioni. Attraverso il motto «Basta con lo studio dei pensieri e dei sentimenti; è ora di studiare ciò che la gente fa concretamente» i sostenitori del nuovo orientamento spiegarono come, nell'ottica comportamentista, l'apprendimento si identificasse con l'acquisizione di nuovi comportamenti e abitudini, sostenendo il primato dei fattori ambientali in opposizione ai sostenitori del primato dei fattori ereditari.

A questo proposito si ricordi cosa veniva riportato nei suoi scritti:

Affidatemi una decina di bambini piccoli in buona salute e di sana costituzione, permettetemi di educarli in un ambiente realizzato come intendo io, e vi garantisco che, prendendo a caso uno qualsiasi di loro, ne farò uno specialista di qualunque genere, a scelta: medico, avvocato, artista, commerciante, dirigente, persino mendicante o ladro, e questo a prescindere dal suo talento, dalle sue inclinazioni, capacità, predisposizioni e dalle sue origini etniche (Cramerotti, 2019, p. 154).

La corrente di pensiero comportamentista ebbe come antecedenti le scoperte del fisiologo russo Pavlov sul condizionamento, ovvero sull'associazione tra uno stimolo e un altro; gli studi di Skinner sul condizionamento operante, ovvero tra una risposta dell'organismo e una conse-

guenza che ne deriva, e gli studi di Thorndike sull'apprendimento per prove ed errori (De Beni et al., 2003).

Il condizionamento classico

Ivan Petrovič Pavlov, un fisiologo russo, nei primi anni del Novecento studiò il condizionamento rispondente osservando, durante alcuni esperimenti condotti in laboratorio, che la reazione di salivazione di un cane, la cui comparsa era generalmente contemporanea a quella del cibo, può presentarsi anche in risposta a stimoli che precedono la somministrazione del cibo stesso. Il condizionamento pavloviano, basato su un apprendimento di tipo associativo stimolo-risposta, ha come assunto di base il fatto che uno stimolo incondizionato con ogni probabilità sarà in grado di dare origine a una risposta incondizionata. Nelle ricerche di Pavlov lo stimolo incondizionato era della carne, mentre la risposta incondizionata consisteva nella salivazione, una risposta riflessa innata che non deve essere appresa.

Presentando uno stimolo neutro, non rilevante per la secrezione salivare (ad esempio il suono di un campanello), immediatamente prima della somministrazione del cibo e ripetendo più volte questa associazione, Pavlov osservò che il semplice stimolo sonoro del campanello era in grado di provocare la risposta di salivazione, in quanto segnale anticipatorio della comparsa del cibo. La salivazione diventava quindi, in questo caso, una risposta condizionata al suono del campanello che, a sua volta, diventava uno stimolo condizionato (Cramerotti, 2019).

La teoria pavloviana, sviluppatasi inizialmente con esperimenti su animali, fu gradualmente estesa anche allo studio del comportamento umano basandosi sull'assunto che i processi fondamentali dell'acquisizione dei riflessi condizionati sono simili sia negli animali che negli esseri umani.

Leggi importanti dell'apprendimento associativo sono la *generalizzazione* (ad esempio, il cane risponde salivando a stimoli simili) e la *discriminazione* (il cane dà risposte diverse a stimoli differenti). Il condizionamento classico, pur essendo una forma semplice di apprendimento, può fornire una spiegazione alle risposte involontarie che gli esseri umani mettono in atto in alcune situazioni della vita, ad esempio alcune reazioni emotive come la paura o l'ansia.

Un altro concetto importante di questo paradigma teorico, che ha trovato notevoli implicazioni pratiche, è anche quello di discriminazione, ossia la capacità di distinguere stimoli simili ma che comunque differiscono per una o più caratteristiche, anche minime, essendo quindi in

grado di elicitare risposte differenti. Anche il cane di Pavlov smetteva di produrre salivazione quando udiva suoni di 900 e 1100 Hertz, se riceveva il cibo soltanto dopo il suono di 1000 Hertz. Inoltre, una volta che uno stimolo è associato a una risposta, diventando quindi saldamente il suo stimolo condizionato, può verificarsi un ulteriore fenomeno di condizionamento di ordine superiore: uno stimolo neutro, che precede quello condizionato, può diventare capace, a sua volta, di produrre da solo la risposta condizionata (Berti, 1994). È assai nota l'immagine del cane di Pavlov che, ormai condizionato a salivare al suono del campanello, emetteva la stessa risposta anche alla semplice vista dello sperimentatore.

Il condizionamento classico, pur essendo una forma semplice di apprendimento, può spiegare alcune situazioni della vita dell'uomo, in particolare risposte di tipo involontario. Sembra che abbia un ruolo importante nell'acquisizione di reazioni emotive, come la paura o l'ansia, anche in determinati contesti scolastici. È celebre il caso del «piccolo Albert», un bambino di 11 mesi che fu sperimentalmente condizionato alla paura nei confronti di un ratto bianco, associando la presenza della cavia a un rumore improvviso di forte intensità. Bastarono poche presentazioni simultanee dei due stimoli per fare in modo che si inneschiasse una reazione condizionata di paura verso l'animale, anche in assenza del rumore, che si generalizzò ben presto anche ad altri stimoli percettivamente simili. Con questo esperimento Watson, lo psicologo che contribuì a diffondere il comportamentismo negli Stati Uniti più o meno in contemporanea con gli studi di Pavlov, intendeva dimostrare che era possibile spiegare la genesi di alcune reazioni emotive come la paura semplicemente in base alle leggi del condizionamento e, proprio attraverso gli stessi principi che regolano questo apprendimento, formulare delle proposte di intervento a scopo terapeutico (Moderato e Rovetto, 2015).

Il condizionamento operante

Skinner è lo psicologo americano che elaborò la teoria del condizionamento operante partendo dagli studi di Thorndike sulla legge dell'effetto e lo definì tale perché, a differenza del condizionamento classico basato su risposte riflesse a un determinato stimolo, il soggetto che apprende, sia esso animale o umano, agisce attivamente nell'ambiente e lo modifica emettendo dei comportamenti in risposta a determinati stimoli. Questo comportamento *volontario* secondo Skinner rende attivo il soggetto, sta alla base della maggior parte dei comportamenti umani e si caratterizza

per il fatto di essere influenzato non tanto dagli stimoli che lo precedono, quanto piuttosto dagli stimoli che lo seguono e che sono, di solito, effetto del comportamento stesso (Berti, 1994).

Skinner mise al centro della sua teoria il concetto di rinforzo e di punizione, ossia la possibilità del ripetersi o meno di un dato comportamento, in base alla diversa tipologia di conseguenze prodotte. I rinforzi ricoprono un ruolo centrale tanto che ne vengono individuate diverse tipologie: rinforzi *positivi*, quelli che rafforzano la probabilità di ricomparsa o emissione di un dato comportamento (ad esempio, l'approvazione di un insegnante o del genitore), contrapposti ai rinforzi *negativi* che, al contrario, sono legati a eventi e situazioni la cui cessazione o scomparsa, proprio per il carattere negativo e disturbante per il soggetto, provoca uno stato di benessere e sollievo, tale da indurre la persona a mettere in atto i comportamenti che provocano tale cessazione.

Un'ulteriore distinzione che va fatta è quella tra rinforzi *primari*, che hanno basi biologiche e che sono volti a soddisfare un bisogno dell'organismo, e rinforzi *secondari*, ossia eventi o situazioni originariamente neutri che però, grazie a un condizionamento di tipo classico di associazione a rinforzi primari, hanno acquisito potere rinforzante (si pensi, ad esempio, al denaro).

La punizione, invece, è una tecnica comportamentale che consiste nel far seguire a un comportamento problematico che si intende far diminuire un evento negativo o spiacevole.

Un altro importante aspetto che caratterizza il condizionamento operante è quello non solo di modulare la frequenza di emissione di determinati comportamenti ma anche di consentire la comparsa di comportamenti in parte o completamente nuovi, grazie al modellaggio o *shaping*, una tecnica che prevede il rinforzo passo passo dei vari comportamenti che si avvicinano sempre più in maniera corretta e precisa al comportamento atteso.

Il condizionamento operante ha trovato ampia applicazione e successo sia in ambito educativo scolastico, sia nell'insegnamento di particolari abilità anche nei casi di disabilità piuttosto gravi. Ma anche all'interno di una classe con alunni che mettono in atto comportamenti problematici che si intende far ridurre per frequenza e intensità, imparare a osservare e a comprendere i comportamenti degli allievi, a usare in modo corretto i rinforzi, la tecnica dello *shaping*, del *modeling*, a utilizzare gli antecedenti, per facilitare l'emissione di comportamenti attesi e desiderati, nonché apprendere strumenti alternativi alla punizione o renderla il meno dannosa possibile quando proprio non se ne può fare a meno, diventa non solo consigliabile ma anche necessario. Le tecniche principali della

terapia e modificazione del comportamento proprie dell'Applied Behavior Analysis traggono infatti origine proprio dagli studi di Skinner e dei suoi seguaci.

3 Dal comportamentismo al cognitivismo

Il passaggio dal comportamentismo al cognitivismo non è certamente stato improvviso e repentino e nemmeno definitivo. Ben presto vari studiosi si resero conto che molti processi di apprendimento, oggetto delle loro analisi, non potevano essere spiegati semplicemente attraverso i principi base dell'associazione tra stimoli e risposte, ma era indispensabile incominciare a occuparsi in modo analitico degli aspetti cognitivi del soggetto che apprende e anche delle motivazioni, convinzioni ed emozioni sottostanti l'apprendimento.

Grazie alla corrente del neocomportamentismo si iniziò ad attribuire alla mente umana un ruolo sempre più attivo nell'esplorazione dell'ambiente e nell'elaborazione delle conoscenze.

L'apprendimento intenzionale e l'apprendimento latente

I lavori di Tolman possono essere considerati a pieno titolo anticipatori di una rivoluzione nel modo di concepire l'apprendimento. Con il concetto di *apprendimento intenzionale* iniziano a farsi strada le teorie cognitive dell'apprendimento secondo cui ci sarebbero delle rappresentazioni mentali cognitive che mediano il rapporto tra lo stimolo e la risposta; in particolare lo psicologo individua il principale responsabile dell'apprendimento nel concetto di intenzione che anima un'azione.

Le unità di comportamento non possono essere considerate come il semplice risultato della somma delle loro parti, ma il comportamento è sempre diretto verso uno scopo ed è suscettibile di continue modificazioni proprio in seguito ai processi di apprendimento. Per questi assunti, il comportamentismo di Tolman è detto «molare»: non ci troviamo più di fronte solo a un organismo che, ricevendo degli stimoli, produce delle risposte, ma a un organismo in grado anche di valutare le relazioni esistenti tra stimolo, azione e conseguenza (Quaglia e Longobardi, 2007).

L'idea che l'apprendimento dipenda da una sorta di mappa cognitiva della situazione è illustrata da un celebre esperimento condotto da Tolman e Honzig. Alcuni topi affamati furono suddivisi in tre gruppi e vennero posti in un labirinto complesso: un primo gruppo venne sempre ricompensato per tutta la durata dell'esperimento con del cibo posto alla fine del labirinto; un secondo gruppo venne ricompensato solo a partire

PARTE **2**

DISABILITÀ E BES

Didattica inclusiva: alcuni elementi indispensabili per un'azione attenta, sensibile e congiunta

Ilaria Cervellin

- 1 La partecipazione
- 2 Gli ambienti
- 3 La personalizzazione
- 4 Tre elementi indispensabili per una didattica attenta e sensibile

La scuola è un'istituzione volta a garantire, così come sancito dalla Costituzione italiana (articoli 3, 33 e 34), il diritto all'istruzione di tutti i cittadini, al fine di favorire il pieno sviluppo di ogni persona. Dopo la famiglia, è la principale agenzia di socializzazione e formazione della personalità e il suo compito fondamentale è quello di fornire, a tutte le studentesse e gli studenti, gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, acquisire un certo grado di responsabilità e autonomia e, al contempo, di educare alla cittadinanza e alla vita democratica.

La scuola si presenta, altresì, come un sistema complesso in cui, a livello microsistemico, si rispecchia la complessità macrosistemica della società odierna che, rispetto al passato, risulta certamente più articolata e pluralistica. La presenza di alunni/e con differenti stili di apprendimento, con bisogni specifici e, a volte, anche speciali richiede al team docenti la capacità di promuovere una didattica inclusiva, capace cioè di creare le condizioni per offrire forme di insegnamento-apprendimento ottimali, finalizzate a superare eventuali ostacoli e a mettere ogni alunno/a nelle condizioni di poter scoprire, valorizzare ed esprimere al massimo il proprio potenziale personale e, in questo modo, garantire il successo formativo di ogni alunno/a.

In questo scenario di complessità l'inclusione e la valorizzazione di tutte le diversità rappresentano il fulcro di un movimento evolutivo di qualità, indubbiamente difficoltoso, problematico, a volte sofferto, ma reale, al fine di incidere significativamente sulla dimensione educativo-didattica, sui contesti di insegnamento e sulla qualità delle relazioni e degli apprendimenti. L'inclusione reale, così come si evince dallo schema presentato

nella figura 9.1, può nascere e crescere nel tempo se tutte le figure professionali, presenti all'interno del medesimo contesto di insegnamento-apprendimento, nel loro agire quotidiano si impegnano per garantire i principi di equità e accessibilità. Tale azione congiunta, attenta e sensibile richiede la capacità di prestare contemporaneamente attenzione a tre elementi indispensabili per rendere le pratiche educativo-didattiche sempre più inclusive: *la partecipazione, gli ambienti e gli strumenti*. Il presente contributo, facendosi guidare da questi tre elementi chiave, si prefigge lo scopo di porre l'attenzione su alcune caratteristiche imprescindibili di una didattica capace di creare le condizioni necessarie per offrire una reale inclusione di qualità.

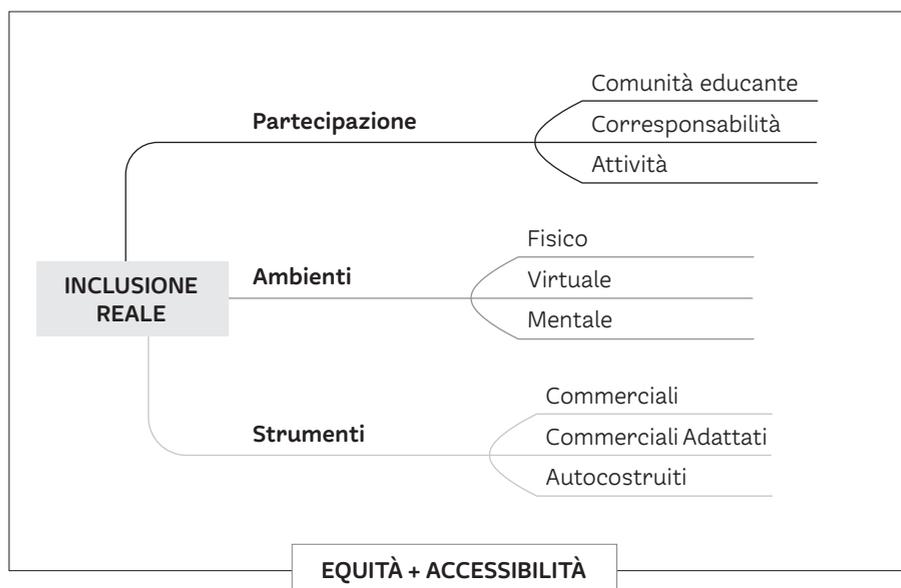


Fig. 9.1 L'inclusione reale (a cura di Barbera e Cervellin).

1 La partecipazione

La partecipazione può essere definita come il coinvolgimento attivo di un individuo in una situazione di vita integrata. All'interno del sistema scuola studenti, docenti e altre figure professionali si trovano quotidianamente a entrare in relazione e a condividere gli stessi spazi fisici. Tale convivenza giornaliera, seppur con ruoli e compiti differenti, vede impegnati docenti e alunni/e e si arricchisce di pregnanza e di significatività solo quando le interazioni fra adulti, fra alunni/e e fra adulti e alunni/e si connotano di rispetto e collaborazione e sono finalizzate alla creazione di uno spazio mentale condiviso, oltre a quello fisico esistente.

te, in cui coltivare e far crescere la *comunità educante*, il senso di *corresponsabilità educativa* e in cui promuovere pratiche educativo-didattiche volte a valorizzare *l'attività*, di adulti e bambini/ragazzi, come contrasto a quell'atteggiamento di passività che, in molte realtà scolastiche, ancora troppo spesso ostacola la promozione di forme di insegnamento-apprendimento eque e accessibili.

Comunità educante

La scuola si caratterizza, a tutti gli effetti, come una comunità educante quando sia i docenti che gli alunni/e si impegnano in prima persona per farla crescere.

IL CONTRIBUTO DEI DOCENTI ALLA COMUNITÀ EDUCANTE

I docenti si impegnano per:

- promuovere il dialogo, la ricerca, l'esperienza sociale, al fine di favorire la crescita di ogni individuo in tutte le sue dimensioni;
- favorire lo sviluppo e il potenziamento di conoscenze, abilità e competenze sia disciplinari che di carattere sociale (*life skills*);
- prevedere percorsi educativo-didattici attenti e sensibili, capaci di valorizzare i diversi stili di apprendimento presenti all'interno della sezione/classe e di garantire, quando necessario, interventi individualizzati e personalizzati;
- valorizzare tutte le risorse che si trovano a condividere lo stesso spazio di insegnamento-apprendimento, attraverso azioni mirate di *co-teaching* (valorizzazione della risorsa docente) e di *peer tutoring* (valorizzazione della risorsa dei pari);
- rendere la scuola uno spazio di incontro (tra alunni/e, tra alunni/e e docenti e tra docenti) dove apprendere *tra* gli altri e *con* gli altri, in cui tutti condividono l'insieme di significati emergenti in quello specifico contesto e, allo stesso tempo, ne mettono in gioco degli altri provenienti dalle loro esperienze di vita extrascolastiche.

IL CONTRIBUTO DEGLI ALUNNI/E ALLA COMUNITÀ EDUCANTE

Gli alunni/e sono impegnati in:

- *UdA con compiti di realtà che coinvolgono l'educazione civica*
L'educazione civica è definita una disciplina trasversale in quanto questo insegnamento risponde alla necessità di perseguire una pluralità di obiettivi educativo-didattici non ascrivibili a una singola disciplina.

È organizzata intorno a tre nuclei, a loro volta complessi:

1. i temi della responsabilità civile e della Costituzione;
2. le tematiche del mutamento ambientale e della trasformazione ecologica della nostra quotidianità;
3. il tema della cittadinanza digitale, della riservatezza, della socialità nel mondo del Web.

Nessuno di questi «aggregati tematici» può essere affrontato in modo univoco, ma richiede il concorso di diverse discipline. D'altra parte, nessuno di questi nuclei è riducibile ai soli contenuti disciplinari: infatti la loro complessità porta necessariamente a un raccordo tra le diverse discipline di studio, per evitare forme di apprendimento a «compartimenti stagni» e, in questo modo, sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra-disciplinari. L'educazione civica, inoltre, si caratterizza per essere una disciplina contestualizzata, cioè profondamente ancorata alla vita reale: partendo infatti da compiti significativi, mira a sviluppare conoscenze, abilità e competenze trasferibili nella quotidianità extrascolastica e, in questo modo, rende lo studente più consapevole dei propri diritti e doveri come cittadino attivo nel proprio contesto sociale di riferimento.

- *Esperienze di Service Learning*

Il Service Learning, come messo in evidenza nel testo *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning* (Fiorin, 2016), unisce il *Service* (la cittadinanza, le azioni solidali e il volontariato per la comunità) e il *Learning* (l'acquisizione di competenze professionali, metodologiche, sociali e soprattutto didattiche), affinché gli alunni/e possano sviluppare le proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio solidale alla comunità.

Il Service Learning, così come previsto dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* e dagli orientamenti internazionali, offre l'opportunità di collegare gli apprendimenti disciplinari alle competenze chiave o di cittadinanza, in quanto chiede agli alunni/e di compiere concrete azioni solidali nei confronti della comunità nella quale si trovano a operare. Attraverso questo tipo di esperienza, che integra apprendimento e servizio, gli alunni/e interiorizzano importanti valori (giustizia, legalità, uguaglianza, rispetto e cura per l'ambiente) e, al contempo, sviluppano comportamenti prosociali come l'aiuto, il servizio, la condivisione, l'empatia, il prendersi cura dell'altro, la solidarietà. Mediante l'approccio pedagogico del Service Learning la comunità scolastica ha l'opportunità di aprirsi al dialogo con i diversi attori presenti sul territorio (le famiglie, gli enti locali, le associazioni di volontariato, ecc.).

Corresponsabilità educativa

La corresponsabilità educativa, concetto pedagogico-didattico rafforzato anche dal decreto legislativo 66/17, fa riferimento all'assunzione di una responsabilità congiunta da parte di tutti i docenti (team docenti o CdC) nella gestione di un progetto educativo-didattico, all'interno dello stesso spazio di insegnamento-apprendimento, e tende a contrastare la pratica ancora troppo diffusa della delega. Uno dei fenomeni di delega, parziale o totale, che ancora è solito verificarsi all'interno del sistema scolastico è quello che vede coinvolti gli alunni/e con disabilità, i docenti per l'attività di sostegno e, ove presenti, le altre figure professionali (OSS, educatori, ecc.). Tale fenomeno è tanto più frequente quanto più l'alunno in questione presenta una disabilità complessa, che si verifica quando i deficit funzionali sono multipli e coinvolgono le componenti

organiche, funzionali, cognitive e comportamentali della persona, che di conseguenza necessita di un elevato grado di assistenza.

Il termine *disabilità complessa* è stato usato da Alain Goussot nel testo *Disabilità complessa e servizi* (AA.VV., 2016), ponendo l'attenzione sull'importanza dell'uso delle parole e sulla ricaduta diretta che queste ultime possono avere in merito al tipo di azioni messe in atto come singoli individui o come collettività:

Meglio usare il termine «disabilità complesse» anziché la parola «grave», con il sottinteso, in quest'ultimo caso, che si può fare poco. Invece c'è sempre qualcosa da fare in termini di qualità della vita, di dignità e di umanizzazione dell'accompagnamento, quindi dal punto di vista dei diritti di cittadinanza (AA.VV., 2016).

La presenza a scuola di persone con bisogni estremamente speciali e specifici mette in difficoltà o fa saltare il sistema di accoglienza; la complessità del loro profilo di funzionamento viene generalmente vissuta come un ostacolo e un problema che, ancora troppo spesso in molte realtà scolastiche, viene risolto con atteggiamenti di esclusione della persona con disabilità dal contesto di riferimento. Si tratta di soluzioni facili ma che non tengono conto della dignità della persona e dei suoi diritti di cittadinanza sanciti dalla Costituzione italiana; forme di allontanamento dalla normalità del gruppo classe, motivate dal divario fra il curriculum della classe frequentata e gli obiettivi per l'alunno/a inserito/a nel PEI che, come è facilmente intuibile, generano sofferenza non solo per l'alunno/a ma anche per l'adulto (docente e/o operatore sociosanitario) che si trova a operare con lui/lei.

La corresponsabilità educativa pone, al contrario, l'attenzione sulla capacità come team docenti di accogliere la sfida dell'inclusione per riuscire, malgrado le difficoltà dettate dalla complessità, a garantire spazi e forme di insegnamento-apprendimento eque. La prospettiva inclusiva è, infatti, profondamente legata all'idea di eguaglianza nella diversità, cioè alla convinzione che, per assicurare il successo formativo, è indispensabile garantire a tutti gli alunni/e uguali possibilità di ricevere un trattamento diverso. Assumersi collettivamente delle responsabilità significa che tutti i soggetti sono ugualmente coinvolti e ugualmente tenuti a rispondere degli esiti delle proprie azioni. Questo, nel caso degli alunni/e con disabilità, implica che il PEI, sottoscritto da tutti i componenti del GLO, debba prevedere la progettazione congiunta di attività volte a garantire obiettivi specifici, a breve, medio e lungo termine, ma al contempo anche strumenti opportunamente personalizzati finalizzati a verificare e valutare il più oggettivamente possibile i traguardi effettivamente raggiunti.

La corresponsabilità educativa è frutto di un lavoro di squadra, attento e sensibile, diffuso e ininterrotto, capace di rendere, esperienza dopo esperienza, il team docenti sempre più coeso e, al contempo, ogni membro del gruppo sempre più competente (si veda la figura 9.2).



Fig. 9.2 Le caratteristiche di un team efficace e coeso (Lencioni, 2012).

Attività

Promuovere forme di insegnamento-apprendimento significative e durvoli richiede, a tutti i docenti, di sapersi «attivare», di riuscire cioè ad assumere un atteggiamento critico e di ricerca, di imparare ad agire in modo efficace e coordinato, al fine di predisporre delle esperienze educativo-didattiche eque e accessibili, capaci di motivare e di coinvolgere in prima persona tutti gli alunni/e. È l'opportunità per promuovere la partecipazione attiva di tutti i soggetti (docenti e alunni/e) e il loro coinvolgimento in forme di insegnamento-apprendimento alternative alla consueta attività educativo-didattica.

Il diritto alla piena partecipazione di ognuno alla vita della scuola è sancito dalla Costituzione italiana e dalla normativa scolastica e si realizza innanzitutto attraverso una didattica inclusiva capace di superare gli ostacoli, rappresentati non solo da barriere di tipo architettonico, ma anche da modalità educativo-didattiche che rischiano di escludere gli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Un'attività educativo-didattica può ritenersi effettivamente equa e accessibile se è stata progettata tenendo a mente tutti i suoi destinatari e se ogni alunno/è capace di trovare un suo spazio di azione e, di conseguenza, di espressione all'interno della proposta del docente. Quella che si delinea quindi è una didattica guidata dal principio pedagogico-didattico della *Speciale-normalità* e dai principi psico-pedagogici dell'UDL (*Universal Design for Learning*); essa è finalizzata a sviluppare ambienti

di apprendimento flessibili, in grado di accogliere e valorizzare le differenze individuali e di favorire l'accesso all'apprendimento riducendo le barriere fisiche, cognitive, intellettuali, organizzative e digitali, così come altri ostacoli.

La speciale normalità

Il decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, in materia di inclusione scolastica a favore degli studenti con disabilità, richiede alla scuola di saper riconoscere i differenti Bisogni Educativi Speciali e Specifici dei suoi utenti e di incoraggiare molteplici metodi e tecniche di lavoro finalizzati allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno.

Ciò implica la necessità di prendere progressivamente consapevolezza che il tecnicismo e la specificità degli interventi educativo-didattici, attivati per gli alunni in difficoltà e/o con disabilità, avranno tanto più successo quanto più saranno legati alla normalità, cioè al contesto di vita quotidiano. Solo in questo caso si potrà parlare di speciale normalità, ossimoro molto efficace per descrivere una serie di interventi che, pur essendo specifici, tecnici, sensibili, attenti e metodologicamente più ricchi e vicini ai bisogni dell'alunno, risultano comunque ben inseriti nel normale «tessuto» di vita della classe (Cervellin, Traverso e Tonin, in Ianes e Cramerotti, 2015, p. 183).

La speciale normalità (Ianes, 2013) è un approccio metodologico guidato dal pensare e agire speciale in un contesto di apprendimento normale.

L'UDL (*Universal Design for Learning*)

L'UDL – *Universal Design for Learning* (Savia, 2016), noto anche come PUA – *Progettazione Universale per l'Apprendimento*, è l'espressione internazionale con cui si fa riferimento a una metodologia progettuale di moderna concezione e ad ampio spettro, che ha come scopo fondamentale la progettazione e la realizzazione di percorsi flessibili e creativi negli obiettivi didattici, nei metodi e nei materiali.

L'UDL o PUA è guidata da tre principi fondamentali, come evidenziato di seguito.

Principio 1

Il cosa dell'apprendimento pone l'attenzione sulla necessità di fornire molteplici mezzi di rappresentazione, differenti opzioni/possibilità per percepire testi scritti e orali (dimensione, colore, voce, ecc.), per comprendere codici diversi (supporti per lingue, codici specifici, ecc.) e per organizzare le conoscenze (schemi, mappe concettuali, ecc.).

Principio 2	<i>Il come dell'apprendimento</i> evidenzia la necessità di fornire molteplici mezzi di espressione, differenti opzioni/possibilità per interagire fisicamente (scrivere, disegnare, digitare, ecc.), per esprimersi e comunicare (per iscritto, con sintesi vocali, tramite lingua dei segni, ecc.) e per sostenere le Funzioni Esecutive (FE).
Principio 3	<i>Il perché dell'apprendimento</i> sottolinea la necessità di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento della persona, differenti opzioni/possibilità per catturare l'interesse, canalizzare l'attenzione, per sostenere la continuità dello sforzo e per promuovere la partecipazione attiva degli alunni durante il processo di insegnamento-apprendimento.

2 Gli ambienti

Un'azione di cura attenta e costante, rivolta all'ambiente di insegnamento-apprendimento, è un elemento indispensabile per garantire la significatività delle esperienze proposte, la partecipazione attiva e il successo formativo di tutti gli alunni/e. Avere cura dell'ambiente richiede, a tutti i docenti, di saper *strutturare* contemporaneamente spazi di insegnamento-apprendimento tutti ugualmente importanti, fra loro differenti ma interdipendenti: *spazi fisici, spazi virtuali e spazi mentali*.

Spazio fisico

Lo spazio d'aula non è solamente il luogo fisico il cui il docente è solito condurre la sua lezione, ma è molto di più. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) definisce lo spazio fisico come uno «spazio educativo», in quanto rappresenta la cornice di contesto all'interno della quale viene condotta la lezione e, al contempo, il campo d'azione in cui docenti e alunni/e si trovano a interagire e a condividere uno specifico percorso di insegnamento-apprendimento.

Diana Oblinger (2006) afferma che gli spazi stessi sono agenti del cambiamento e che gli spazi modificati cambiano la pratica d'aula e, conseguentemente, inducono i docenti a innovare la consueta pratica educativo-didattica prevedendo forme di insegnamento-apprendimento alternative alla lezione frontale. Lo spazio d'aula diventa effettivamente un ambiente di apprendimento ricco, stimolante, innovativo quando vengono a crearsi le condizioni per sperimentare differenti approcci metodologico-didattici, per dare vita a percorsi educativo-didattici attenti ai bisogni di ogni alunno/a, per introdurre e sperimentare una molteplicità di materiali e strumenti di lavoro (anche di tipo tecnologico).

PARTE **3**

**ORGANIZZAZIONE
E GOVERNANCE**

26 Il profilo del docente inclusivo

Silvio Bagnariol

- 1 Valore 1 – Valorizzare le diversità degli studenti
- 2 Valore 2 – Sostenere tutti gli studenti
- 3 Valore 3 – Lavorare in team
- 4 Valore 4 – Coltivare personalmente il proprio *lifelong learning* professionale

L'istruzione scolastica degli studenti con disabilità, in Italia, si ispira ai valori di lotta alla discriminazione e alle disuguaglianze sanciti nei trattati internazionali successivi al dopoguerra e basati sui principi promulgati nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (Nazioni Unite, 1948). L'art. 34 della Costituzione, che sancisce che «la scuola è aperta a tutti», rappresenta il riferimento che dovrebbe guidare ogni pratica didattica inclusiva.

Dopo alcuni decenni dalla promulgazione della Costituzione, le classi differenziali e le scuole speciali hanno lasciato spazio all'inserimento degli studenti con disabilità nelle classi comuni.

La legge 118/1971 per prima ha assicurato l'istruzione dell'obbligo ai soli invalidi civili, ma è con l'attuazione della legge 517/77 che è avvenuta la vera svolta per la scuola italiana, perché dal punto di vista giuridico essa ha abolito le classi differenziali garantendo l'accesso degli studenti con disabilità nella scuola comune primaria e media. Con la promulgazione della sentenza n. 215/87 della Corte costituzionale vengono finalmente assicurate l'iscrizione e la frequenza in qualunque ordine e grado di scuola ad alunni in situazione di disabilità anche grave.

Il processo di inclusione ha riguardato sin da subito gli insegnanti specialisti, in possesso di particolari titoli di specializzazione, distinti dai docenti curricolari, come si legge nell'art. 7 della Legge 517/77: «sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione».

La L. 104/92 ribadisce l'istituzionalizzazione della figura del docente di sostegno:

Nelle scuole di ogni ordine e grado [...] sono garantite attività di sostegno mediante l'assegnazione di docenti specializzati [...] gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti (art. 13, L. 104/92).

I cambiamenti antropologici e culturali che negli anni hanno riguardato le persone con disabilità hanno coinvolto la scuola per quanto concerne gli aspetti tecnici, di sistema, educativi, metodologico-didattici e hanno dato luogo ai differenti paradigmi di *inserimento, integrazione e inclusione* (Nocera, 2001).

Nel tempo la figura dell'insegnante di sostegno ha assunto connotazioni diverse rispetto al passato. Le sue competenze si attivano nella pratica quotidiana per trovare possibili intrecci e punti di contatto tra il curriculum dello studente con disabilità e il resto della classe, intervenendo sulla didattica comune, per realizzare quanto più possibile la reciproca permeabilità di relazioni, apprendimenti, socialità, costruzione comune di significati.

Oggi il docente di sostegno non ha solamente quel ruolo di «specialità» così come era stato pensato agli inizi della sua istituzionalizzazione, ma è sempre più un *docente di sistema*, che dovrebbe imparare a lavorare con gli altri (Piazza, 2010) per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica dello studente con disabilità. Le Linee guida MIUR del 2009 lo definiscono «docente assegnato alle attività di sostegno», che interviene sulla base di una preparazione specifica nelle ore in cui è presente in classe e «collabora con l'insegnante curricolare e con il consiglio di classe affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza».

Gli insegnanti di sostegno affinano la loro professionalità a seguito dell'acquisizione del titolo di specializzazione all'interno dei percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), che puntano all'acquisizione di solide competenze teoriche e pratiche, in pedagogia e didattica delle disabilità, nell'utilizzo delle TIC e nella costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi.

In quest'ottica il ruolo del docente inclusivo non è demandato esclusivamente a un'unica figura professionale, quella del docente di sostegno, ma è esteso all'intera comunità scolastica e in particolare ai docenti curricolari. Mettendo al centro le attività per il sostegno e non lo studente con disabilità, le due tipologie di docenti si avvicinano in un terreno di competenze comuni e possono condividere spunti, riflessioni, modalità pratiche al fine di rendere la classe una comunità di apprendimento per tutti gli studenti.

Ianes (2014) propone un'evoluzione dell'insegnante di sostegno, attraverso alcuni possibili cambiamenti del ruolo stesso del sostegno:

- ◆ *attraverso la via della normalità*, secondo cui l'80% degli insegnanti di sostegno dovrebbe diventare «curricolare, normale, titolare, realmente titolare del lavoro educativo e didattico di tutti gli allievi» (Ianes, 2014, p. 15). L'aumento del numero di contitolarità potrebbe anche far aumentare la didattica inclusiva;
- ◆ *specializzazione tecnica di alto profilo*. Il 20% di docenti che non diventano curricolari «possono diventare insegnanti specialisti, itineranti per più scuole, per dare supporto tecnico ai colleghi» (Ianes, 2014, p. 17). Si tratta di esperti in metodologie e tecniche educative e didattiche inclusive.

Un'ulteriore ipotesi riguarda l'utilizzo diffuso della *cattedra mista*, ossia un orario di servizio diviso tra attività di sostegno e insegnamento ordinario alla classe. Tale proposta avrebbe una ricaduta veramente significativa per l'inclusione solamente attraverso una disposizione normativa che ne chiarisca i tempi e le modalità di attuazione.

L'inclusione scolastica negli ultimi anni ha allargato la sua area di pertinenza inglobando anche gli allievi con Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), con altri Disturbi Evolutivi Specifici (DES) e quelli che sperimentano condizioni di svantaggio economico, linguistico e culturale. Tale complessità ha ulteriormente messo in evidenza il bisogno di *migliorare la corresponsabilità educativa* e l'acquisizione da parte di *tutti i docenti di solide competenze inclusive*, attraverso corsi di aggiornamento e di formazione continua sulle tematiche dell'inclusione.

Tessaro (2013) propone per l'area dei Bisogni Educativi Speciali l'intervento di tutti gli insegnanti della classe e della scuola, sia specializzati che disciplinari, coordinati da un docente referente per i BES. Non si tratta di introdurre un'ulteriore figura professionale, ma di attribuire un ruolo specifico aggiuntivo a uno o più docenti della classe.

Più recentemente si sta valutando l'ipotesi di istituzionalizzare la figura di un docente tutor come responsabile del miglioramento dei processi inclusivi, facilitatore del dialogo con le famiglie e di supporto dei docenti nell'ottica della cooperazione e del lavoro in team.

Con il sistema attuale, senza introdurre nuove figure professionali e senza adottare le cattedre miste, l'avvicinamento delle competenze del docente di sostegno e di quello curricolare è già realizzabile attraverso la formazione inclusiva per tutti i docenti della scuola.

Per rispondere adeguatamente alla complessità e alla varietà dell'intera area dei Bisogni Educativi Speciali, è corretto pertanto ragionare sulla costituzione di un generale profilo di docente inclusivo, *senza distinzione di*

ruoli, caratterizzato da una base di competenze inclusive ineludibili per chiunque voglia insegnare. Nello studio dell'Agencia Europea del 2012, *Teacher Education for Inclusion-Profile of Inclusive Teachers*, si definiscono 4 valori fondamentali per il docente inclusivo, ognuno articolato in due competenze (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012):

- ◆ *Valore 1 – Valorizzare le diversità degli studenti: tutte le differenze degli studenti sono una risorsa e un punto di forza per l'educazione*
 - Competenza 1: Sostenere l'educazione inclusiva.
 - Competenza 2: Riconoscere le differenze degli studenti e agire con esse.
- ◆ *Valore 2 – Sostenere tutti gli studenti: gli insegnanti devono avere elevate aspettative di apprendimento per tutti gli studenti*
 - Competenza 1: Promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli studenti.
 - Competenza 2: Usare approcci didattici efficaci in classi eterogenee.
- ◆ *Valore 3 – Lavorare in team: la collaborazione e il lavoro in gruppo sono approcci essenziali per tutti gli insegnanti*
 - Competenza 1: Lavorare con genitori e famiglie.
 - Competenza 2: Lavorare con altri professionisti.
- ◆ *Valore 4 – Coltivare personalmente il proprio lifelong learning professionale: l'insegnamento è un'attività di apprendimento e gli insegnanti hanno la responsabilità del proprio sviluppo professionale continuo*
 - Competenza 1: Usare autoanalisi e riflessività professionale.
 - Competenza 2: Gestire la formazione iniziale e lo sviluppo professionale continuo.

Nel documento dell'Agencia Europea le competenze sono declinate in termini di atteggiamenti e opinioni, di conoscenze e di abilità specifiche, le quali non solo concorrono in un'ottica positiva alla definizione e alla realizzazione del profilo del docente inclusivo, ma promuovono anche prassi coerenti, efficaci e migliorative del livello di inclusione scolastica.

1 Valore 1 – Valorizzare le diversità degli studenti: tutte le differenze degli studenti sono una risorsa e un punto di forza per l'educazione

Competenza 1: Sostenere l'educazione inclusiva

Il sostegno all'educazione inclusiva nelle classi comuni è stato oggetto negli ultimi decenni di una serie di documenti internazionali, tra cui: la

Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo (ONU, 1948); la *Dichiarazione universale dei diritti del bambino* (ONU, 1959); la *Dichiarazione sui diritti della persona con ritardo mentale* (ONU, 1971); la *Dichiarazione mondiale sull'educazione per tutti: dare risposta ai bisogni fondamentali di apprendimento* (UNESCO, 1990); la *Dichiarazione di Salamanca sul diritto all'istruzione* (UNESCO, 1994); il *Quadro d'azione di Dakar, educazione per tutti* (UNESCO, 2000).

Il principio della *scuola inclusiva come diritto di tutti*, espresso nella guida per gli insegnanti *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms* (UNESCO 2001), viene ripreso nella *Convenzione per i diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006), ratificata dal Parlamento italiano con la Legge 18/2009. La Convenzione impegna tutti gli Stati firmatari a prevedere forme di integrazione scolastica nelle classi comuni. In particolare nell'art. 24, dedicato all'educazione inclusiva, si riconosce

il diritto all'istruzione delle persone con disabilità [...] senza discriminazioni e su base di pari opportunità [garantendo] un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli e un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita, finalizzati: (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell'autostima e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana; (b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità; (c) a porre le persone con disabilità in condizione di partecipare effettivamente a una società libera.

L'inclusione è un diritto fondamentale universale che deve essere perseguito da una scuola moderna, flessibile, rispondente alle potenzialità di ogni studente, «pertanto è il sistema scolastico che deve adeguarsi in modo da corrispondere alle necessità di tutti gli studenti» (Medeghini, 2006).

Tuttavia, ancor prima che in termini di diritto, non è possibile sostenere l'educazione inclusiva se non si parte necessariamente dalla convinzione che *tutti i bambini hanno bisogni assolutamente normali*, quello di «fare come gli altri, di partecipazione alla normalità del fare scuola nel gruppo normale dei coetanei, in una classe normale, in una scuola normale, con attività normali, cioè di tutti» (Ianes, 2006). L'educazione inclusiva è possibile solo se è vista come risposta a un valore intrinseco di ogni persona: si tratta di considerare il valore universale dell'essere umano e di garantire pari opportunità, possibilità di partecipazione e sviluppo per tutti, al di là delle differenze individuali e delle difficoltà di apprendimento di ciascuno.

Il concetto di giustizia applicato all'educazione e sostenuto dal pensiero di Don Milani, secondo il quale «non c'è nulla che sia più ingiusto che far parti uguali tra disuguali» (1971, p. 55), prevede che la scuola sia in grado di «offrire una pluralità di esperienze concretamente positive» (Dovigo, 2007, p. 28) e di considerare le specifiche difficoltà individuali inserendo, ove necessario, metodologie, strumenti e personalizzazioni che possano colmare i divari iniziali e garantire a tutti le stesse possibilità di sviluppo. Se il processo di inclusione scolastica in Italia è considerato «un processo irreversibile» (MIUR, 2009), per rendere sostanziale l'educazione inclusiva è fondamentale che gli insegnanti non cedano alla tentazione della semplificazione dei percorsi educativi ma, abbandonando il concetto di giustizia come eguaglianza, facciano proprio quello di giustizia come equità, passando da quel «siamo tutti uguali» a «siamo tutti diversi» (Ianes, 2018a).

Competenza 2: Riconoscere le differenze degli studenti e agire con esse

Facendo riferimento alla celebre frase «Visto da vicino nessuno è normale» di Franco Basaglia, noto psichiatra, neurologo e promulgatore della Legge 180 che prende il suo nome, il primo passo da compiere nell'affrontare i bisogni delle classi attuali è lasciarsi alle spalle l'approccio dicotomico che porta a classificare gli altri secondo le grandi categorie normalità-diversità e educare il nostro sguardo alla ricchezza della diversità, per cui ciascuno è portatore di storie, inclinazioni, modalità di apprendimento personali.

È solo «riconoscendo ed enfatizzando le differenze che si modifica l'immagine della norma» (Canevaro e Ianes, 2003), pertanto esse non vanno isolate, segregate o negate, ma riconosciute e valorizzate. La crescente presenza di studenti con difficoltà di apprendimento ha portato a fare un uso frequente di un'etichetta (*labeling*) che, da un lato, si è resa necessaria per trovare caratteristiche comuni e possibili interventi, ma dall'altro non ha aiutato ad allargare lo sguardo verso un più ampio concetto di differenza.

Un importante contributo, invece, è stato dato dal DM 27/12/2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali*, che partendo dal considerare il funzionamento della persona nella sua totalità secondo la prospettiva bio-psico-sociale del paradigma ICF (*International Classification of Functioning*) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), arriva a stabilire che ogni studente, con continuità o per determinati periodi, per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, può manifestare Bisogni Educativi Speciali rispetto

ai quali è necessario che le scuole offrano un'adeguata e personalizzata risposta.

L'insegnante inclusivo, tenendo in considerazione le diverse intelligenze multiple (Gardner, 1987) e i differenti stili cognitivi (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 1993), progetta attività didattiche adeguate a intercettare quanto più possibile le differenze presenti in classe, variando le proprie modalità di insegnamento attraverso tecniche didattiche attive e laboratoriali.

Nella realizzazione dei gruppi di un cooperative learning, ad esempio, il docente valuta le difficoltà personali, elimina le possibili barriere e inserisce gli opportuni facilitatori (ICF) per permettere a ogni studente di essere protagonista del proprio apprendimento e una risorsa per i propri compagni.

2 Valore 2 – Sostenere tutti gli studenti: gli insegnanti devono avere elevate aspettative di apprendimento per tutti gli studenti

Competenza 1: Promuovere l'apprendimento cognitivo, sociale ed emotivo di tutti gli studenti

Il docente inclusivo deve essere in grado di sviluppare nei suoi studenti gli aspetti cognitivi, sociali ed emotivi dell'apprendimento, promuovendo attività che facilitino il relazionarsi con i compagni, la costruzione di nuove amicizie, la risoluzione di conflitti e la corretta gestione dei propri stati d'animo.

Le *emozioni* influiscono significativamente sull'apprendimento, in quanto agiscono direttamente sui processi di elaborazione, memorizzazione, lettura, scrittura e calcolo. Quando un bambino apprende con fatica sperimenta un'emozione negativa che viene immagazzinata nella mente e potrà ripresentarsi nel momento in cui affronterà in futuro un compito analogo. La necessità di gestire le emozioni gli renderà più difficoltoso l'apprendimento rispetto ad altri bambini che non hanno questa esigenza.

Il docente che non tiene conto delle difficoltà specifiche degli studenti, come ad esempio nel caso dei Disturbi Specifici di Apprendimento, può contribuire al senso di inadeguatezza, di inefficacia e di sofferenza scolastica, fino all'indebolimento dell'immagine che l'alunno ha di sé. In altri casi tale stato d'animo porta l'allievo a isolarsi dal resto dei com-